

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI SOCJOKULTUROWEJ NAUCZYCIELI A NAUCZANIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO JĘZYKA MIĘDZYNARODOWEJ KOMUNIKACJI

WSTĘP

W sytuacji, gdy język angielski stał się językiem ojczystym lub językiem drugim ludzi z wielu kultur, monolityczność języka i kultury stanęła pod znakiem zapytania. Nauczyciele języka angielskiego, zwłaszcza ci, dla których język angielski jest językiem obcym, nie są na ogół w stanie ogarnąć kulturowej złożoności tego języka. Szczególnie dotyczy to nauczycieli kształconych współcześnie, w dobie podejścia komunikacyjnego i nauczania języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji. Ponadto popularność języka angielskiego i masowe zapotrzebowanie na nauczycieli tego języka spowodowały, że absolwenci kolegów nauczycielskich, wyższych szkół zawodowych, a nawet neofilologii coraz mniej czasu podczas studiów poświęcają rozwijaniu tak ważnej części kompetencji komunikacyjnej jaką jest kompetencja socjokulturowa (por. Canale, Swain 1980).

TRADYCYJNY MODEL KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Tradycyjne kształcenie nauczycieli języka angielskiego na studiach magisterskich prowadziło w Polsce do zdobycia wiedzy o pewnych aspektach tzw. kultury wysokiej Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych, zwłaszcza literatury i historii tych krajów. Z kolei program nauki praktycznej znajomości języka angielskiego prowadził na ogół do wykształcenia wysokiej kompetencji językowej w zakresie sprawności wymaganych na studiach i w posługiwaniu się językiem angielskim w życiu codziennym w kontaktach z wykształconymi użytkownikami tego języka. Nauczyciele języka angielskiego najczęściej posługiwali się brytyjską odmianą języka, a ich wiedza kulturowa wyniesiona z kursów akademickich często opierała się również na osobistym doświadczeniu związanym z pobytem w Wielkiej Brytanii. Było to kształcenie, które można nazwać za Byramem (1990) rozwijaniem świadomości kulturowej (*cultural awareness*) popartej kulturowym doświadczeniem (*cultural experience*). Używam czasu przeszłego, bowiem kształcenie to uległo poważnym zmianom po wprowadzeniu w Polsce masowego nauczania języka angielskiego we wszystkich typach szkół, opartego na metodycznych założeniach radykalnego podejścia komunikacyjnego (por. Niżegorodcew 1995).

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO *LINGUA FRANCA*

Alternatywą dla nauczania języka angielskiego, związanego z określoną kulturą tego języka jest kształcenie kompetencji komunikacyjnej w tym języku jako języ-

ku międzynarodowej komunikacji, *lingua franca*. Nauczanie języka angielskiego w latach 90–tych kładło nacisk na rozwijanie sprawności komunikacyjnych, natomiast nie wiązało się wyraźnie z żadną kulturą narodową lub etniczną. Musimy jednak zdawać sobie sprawę, że również język międzynarodowej komunikacji jest przejawem określonej kultury. Podejście komunikacyjne uwypukliło zatem dylemat czyjego języka angielskiego i czyjej kultury mamy nauczać. Czy nauczamy jakiejś formy interjęzyka języka angielskiego ludzi mówiących innym językiem jako ojczystym, na którą ci ludzie rzutują wzorce kulturowe swego pierwszego języka, i czy równocześnie nie propagujemy językowego globalizmu, globalnej wioski, w której odbywa się używając określenia Blocka (2002) *McCommunication*, czyli unifikacja i zubożenie wzorców kulturowych. Czy też jest to jednak nauczanie języka angielskiego w jego narodowej odmianie, przy założeniu, że ludzie posługujący się tym językiem reprezentują wiele kultur i przekazują sobie przy pomocy wspólnego medium języka angielskiego kulturową różnorodność, co może te kultury przybliżyć do siebie bez zacierania ich oczywistych różnic. W niniejszym artykule pragnę rozwinąć kilka myśli dotyczących tej kwestii, opierając się na osobistym doświadczeniu dydaktycznym i paru niedawno opublikowanych artykułach.

SEMINARIUM DYPLOMOWE „KULTURA W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO”¹

Praktyka kształcenia nauczycieli w Centrum Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych na Uniwersytecie Warszawskim dostarczyła mi wielu ciekawych spostrzeżeń i tematów do refleksji. Integrowanie nauczania języka angielskiego i kultury krajów języka angielskiego jest osią tematyczną prowadzonego przeze mnie seminarium dyplomowego na III roku. Pozornie temat nie nastrocza trudności. Studenci wybierają tzw. „kulturowe” aspekty nauczania języka angielskiego, przeprowadzają lekcje i analizują je. We wstępie do analizy lekcji powinni wykazać się znajomością kilku lektur poświęconych nauczaniu języka i rozwijaniu świadomości kulturowej. Na liście lektur najczęściej pojawiają się M. Byram (1989), C. Kramersch (1993) i J. Valdes (1986) i inne pozycje dotyczące nauczania kultury przy okazji nauczania języka obcego.

Kilkoro studentów, zafascynowanych kulturą Australii i Stanów Zjednoczonych, przeprowadziło bardzo ciekawe lekcje oparte na osobistych doświadczeniach i przygotowało bardzo dobre prace licencjackie. Studenci, którzy mieli osobisty kontakt z daną kulturą poprzez pobyt za granicą potrafili wprowadzić np. słownictwo specyficzne dla pierwotnych mieszkańców Australii i wymowę australijskiego języka angielskiego. Ogromną rolę spełniały tu oryginalne nagrania audio i video i inne autentyczne materiały.

Studenci, którzy nie mieli osobistych doświadczeń kontaktów z kulturą języka angielskiego, wybierali „kulturowe” materiały z podręczników do nauczania kultury brytyjskiej czy amerykańskiej lub z podręczników do nauczania języka angielskiego. Dotyczyły one m.in. obchodzonych świąt i uroczystości, problemu imigracji, wybitnych postaci itp. Ciekawe były próby przybliżenia kultury języka poprzez zorganizowanie kulturowych „wydarzeń” w klasie, np. wykonywanie lampionów z dyni na ob-

¹ Pragnę podziękować absolwentom NKJA Uniwersytetu Warszawskiego, którzy uczestniczyli w roku 2002/3 w opisanym tu seminarium. Szczególne podziękowanie składam pp. Marciniowi Cichemu, Tomaszowi Cyrzykowi, Annie Sowie i Dominice Szymankiewicz.

chody Świąta Duchów – *Halloween* (31 października) w klasie licealnej lub poszukiwanie pisanek (*egg hunt*) w okresie Wielkanocy w III klasie szkoły podstawowej. Zwłaszcza udane były próby integrowania symboli kulturowych, poprzez poszukiwanie podobnych znaków w kulturze języka angielskiego i w kulturze języka polskiego, np. palenie kukły Guy Fawkesa zostało porównane do topienia kukły Marzanny.

Niemniej, wszystkie te prace dotyczyły, ogólnie rzecz ujmując, wiedzy kulturowej, która została sprowadzona w warstwie językowej do nauczania „kulturowego” słownictwa. Żadna z prac nie dotyczyła dyskursu charakterystycznego dla kultury różnych grup ludzi posługujących się językiem angielskim jako rodzimym, ani też dyskursu charakterystycznego dla nierodzimego użycia języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji.

Wydaje mi się zatem, że szczególnie istotną rzeczą w kształceniu przyszłych nauczycieli w zakresie nauczania kultury poprzez nauczanie języka jest zwrócenie uwagi nie tylko na kulturowe różnice w zwyczajach i zachowaniu pomiędzy kulturą narodową czy etniczną a kulturą rodzimą, lecz także na uwrażliwianie studentów na różnice w użyciu języka angielskiego przez ludzi z różnych kultur, posługujących się językiem angielskim jako *lingua franca*, czyli kształcenie kompetencji socjolingwistycznej (por. Canale, Swain 1980).

PREFERENCJE NAUCZYCIELI

Helene Decke–Cornill (2002) w artykule *‘We would have to invent the language we are supposed to teach’: The issue of English as lingua franca in language education in Germany* badała dwie grupy nauczycieli: jedną z bardziej elitarnych szkół i drugą ze szkół o niższym poziomie. Badani nauczyciele niemieckich szkół *Gymnasium* uważali, że poprzez kulturę języka angielskiego rozumiemy pewne aspekty wysokiej kultury społeczeństw posługujących się językiem angielskim jako językiem rodzimym. Natomiast nauczyciele niemieckich szkół *Gesamtschule* woleli nauczać języka angielskiego jako *lingua franca* bez „obarczania” uczniów wiedzą kulturową.

Sądzę, że ta sama prawidłowość może dotyczyć polskich nauczycieli nauczających w bardziej i mniej elitarnych szkołach. Wielu polskich nauczycieli wykształconych w Nauczycielskich Kolegiach Języka Angielskiego w dobie obowiązywania radykalnego podejścia komunikacyjnego, a więc w latach 90-tych, nie orientuje się czym jest lub może być nauczanie kultury. Polscy nauczyciele języka angielskiego, jak wynika z badań D. Pruty (1998), deklarują, że chcieliby nauczać kultury wraz z językiem, nie bardzo jednak wiedzą jakie treści mogłyby być zawarte w tak zintegrowanym nauczaniu. Zazwyczaj zadowolają się oni treściami podawanymi przez podręcznik do nauczania języka. Jedynym częściej wymienianym dodatkiem kulturowym, wprowadzanym samodzielnie przez nauczycieli jest tematyka związana ze świętami Bożego Narodzenia, np. polscy nauczyciele śpiewają z uczniami angielskie i amerykańskie kolędy.

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI SOCJOKULTUROWEJ

Wydaje się, że na poziomie codziennej komunikacji w języku angielskim, którą ćwiczymy z uczniami w odgrywanych rolach i symulacjach, niejednokrotnie zapominamy o ich aspekcie socjokulturowym. Kompetencja socjokulturowa w języku ustnym czy pisanim dotyczy np. stopnia bezpośredniości wypowiedzi, użycia języka w funkcji identyfikacyjnej, czy też jako środka nawiązania lub podtrzymania kon-

taktów towarzyskich, gdy nie przekazujemy interlokutorowi żadnych istotnych informacji. Nauczanie komunikacyjne, a także jego ostatnie wcielenie – uczenie się języka oparte na zadaniach (*task-based learning*), zajmuje się prawie wyłącznie komunikacją dotyczącą bezpośredniego przekazywania konkretnych informacji, bez uwzględniania reguł socjolingwistycznych, podczas gdy przy pomocy języka daje się do zrozumienia więcej niż się bezpośrednio przekazuje, np. poprzez określone formy zwracania się do innych ludzi dajemy im do zrozumienia czy jesteśmy ich przełożonymi, podwładnymi czy kolegami.

Język angielski całkowicie traci swój wymiar socjokulturowy, gdy posługujący się nim uczniowie nie stosują właściwych zwrotów związanych z autentyczną komunikacją pewnej określonej grupy rodzimych użytkowników języka, lecz stosują uproszczony interjęzyk charakterystyczny dla powierzchownej komunikacji uczących się języka. Taką komunikację uczniowie i nauczyciele mogą wówczas traktować jako pseudokomunikację (por. Niżegorodcew 2002), używając języka ojczystego do wyrażania swoich autentycznych komunikatów.

NIEPOROZUMIENIA W Dyskursie Interkulturowym

Jako przykład nieporozumienia interkulturowego na poziomie dyskursu w języku obcym mogą posłużyć listy przesyłane pocztą elektroniczną w języku angielskim i francuskim, pisane przez młodzież amerykańską i francuską (Kramsch, Thorne 2002). Młodzież amerykańska ucząca się języka francuskiego napisała szereg listów, w których młodzi Amerykanie pytali m.in. o przemoc we Francji. Listy elektroniczne amerykańskich uczniów pisane były po francusku, lecz w stylu charakterystycznym dla bezpośredniej komunikacji ustnej w amerykańskiej odmianie języka angielskiego. Amerykanie zadawali bezpośrednie pytania charakterystyczne dla języka mówionego, np. czy sytuacja na przedmieściach miast francuskich jest gorsza niż sytuacja w amerykańskich gettach. Z kolei młodzież francuska nie była przygotowana na tak bezpośrednie pytania i odpowiadała w języku angielskim w stylu charakterystycznym dla języka pisanego, stosując takie łączniki jak *na przykład, jednakże, ponadto*. Francuzi starali się odpowiadać, wskazując na różnice pomiędzy dzielnicami swoich miast, a także stosując europejskie stereotypy dotyczące przemocy w Ameryce. Amerykanie uznali te odpowiedzi za szowinistyczne i antyamerykańskie. Obie strony czuły się urażone, lecz nie rozumiały na czym polega wzajemne nieporozumienie. Kramsch i Thorne szczegółowo analizują przesłane listy, wskazując na przyczyny nieporozumień. W konkluzji artykułu autorzy wyrażają zaniepokojenie, że osobisty styl poczty elektronicznej (czytaj: globalny styl języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji) będzie wypierał styl innych języków, które przywiązują większe znaczenie do oficjalnych, zrytualizowanych wypowiedzi pisemnych.

Jest więc problemem, czy styl wypowiedzi w nauczonym języku angielskim jako języku międzynarodowej komunikacji ma naśladować bezpośredniość wypowiedzi charakterystyczną dla amerykańskiej odmiany języka angielskiego, czy też nierodzimym użytkownik języka angielskiego może w swym stylu starać się zachować swój lokalny *genre*, wypływający z rodzimej kultury i ojczystego języka.

Przykład komunikacji Interkulturowej

Oto jeden przykład autentycznej komunikacji, w której uczestniczyłam. Scena rozgrywa się na lotnisku Heathrow w Londynie bardzo wcześnie rano. Kieruję się do pierwszego z brzegu stanowiska odpraw bagażowych, przy którym nie ma podróż-

nych, a nad którym w ostatniej chwili spostrzegam napis: *Tylko dla samotnie podróżujących dzieci*. Pracownica portu lotniczego na tym stanowisku ubrana jest w mundur służbowy i muzułmańską chustę na głowie.

Ja: *Dzień dobry. Czy byłaby Pani tak uprzejma, żeby mnie odprawić z tego stanowiska?*

Ona: *G, OK.*

Komentarz. Kobieta prawdopodobnie jest nierodzimym użytkownikiem języka angielskiego, który przyswoiła sobie na poziomie stylu międzynarodowej komunikacji. Używa uproszczonego języka, ponieważ często ma do czynienia z ludźmi, którzy nie znają dobrze języka angielskiego w jego niuansach grzecznościowych. Nie reaguje na językowe wyznaczniki grzeczności, udziela jedynie podstawowych informacji, przy którym stanowisku mogą zostać odprawiona. W opisanym zdarzeniu podejście do niewłaściwego stanowiska odpraw i oczekiwanie, że po grzecznej prośbie pracownica może ją spełnić, było również zabarwione kulturowo, bowiem w Polsce ludzie na ogół mają tendencję do omijania przepisów.

Przytoczona scena uświadomiła mi jak trudno jest podawać uczniom jakiegokolwiek wzorce właściwego użycia języka w wielokulturowych społeczeństwach. Niemniej, trudno byłoby na podstawie opisanego zdarzenia negować zasadność nauczania form grzecznościowych.

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI SOCJOKULTUROWEJ NAUCZYCIELI

Jak powiedziałam powyżej, kształcenie kompetencji kulturowej nauczycieli powinno wiązać treści kulturowe z właściwym użyciem języka angielskiego. Sądzę również, że bardzo wiele tzw. ćwiczeń komunikacyjnych, scenek itp. zamieszczonych w materiałach nauczania nie spełnia funkcji rozwijania kompetencji socjokulturowej i integrowania nauczania kultury i języka, ponieważ autorzy tych materiałów nie uwzględniają tożsamości uczniów i ich kultury.

Pragnę podać rozwiązanie, które wydaje się najłatwiejsze, również dla nauczycieli języka angielskiego nie mających dostatecznej wiedzy kulturowej i doświadczenia w użyciu języka angielskiego. Punktem wyjścia może być wówczas znany kontekst kulturowy, np. własnej kultury, w którym musimy używać języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji, bowiem pojawiają się w nim osoby nie znające naszego języka ojczystego. Wychodzimy więc od interkulturowego doświadczenia, aby dojść do świadomości różnic kulturowych poprzez użycie języka angielskiego jako *lingua franca*. W takiej perspektywie sam język angielski, którym się posługujemy w odgrywanych scenach, dialogach itp. może być jakąś formą interjęzyka, lecz uświadomienie nauczycielom, że pewne cechy tego języka odbiegają od normy użycia języka angielskiego jako języka ojczystego wykształconych użytkowników tego języka może przyczynić się do pogłębienia ich kompetencji socjolingwistycznej i wzmocnić ich autorytet jako osób pośredniczących pomiędzy kulturami i językami (por. Byram 1989).

W kształceniu kompetencji socjolingwistycznej nauczycieli pomocne mogą być również ćwiczenia przekładowe i stylistyczne, uwrażliwiające na kwestie *genre'u* wypowiedzi oraz identyfikacyjnej funkcji języka. Być może należałoby wprowadzić kurs uwrażliwiający nauczycieli języków obcych na styl w języku ojczystym. Niestety, jak powiedziałam wyżej, radykalna metoda komunikacyjna, jak również sprowadzanie przyswajania języka angielskiego do negocjowania treści przekazywanych informacji, zubożyły zakres wiedzy i umiejętności wymaganych od nauczycieli

języka angielskiego. Można jednak mieć nadzieję, że sytuacja ulega obecnie poprawie, ponieważ większość autorów podręczników do nauczania języka angielskiego odchodzi od krytykowanych założeń podejścia komunikacyjnego i zwraca coraz większą uwagę na nauczanie aspektów kulturowych. Ponadto, przytoczone powyżej przykłady refleksji metodyków nad przejawami kultury w użyciu języka angielskiego jako *lingua franca* świadczą o dostrzeżeniu tego zagadnienia jako nowego wyzwania towarzyszącego masowemu nauczaniu języka angielskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Block, D. 2002. „'McCommunication'. A problem in the frame for SLA”. W: D. Block, D. Cameron (red.) *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, 117–133.
- Byram, M. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1990. „Teaching culture and language: Towards an integrated model”. W: D. Buttjes, M. Byram (red.) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 17–32.
- Canale, M., Swain, M. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. W: *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Decke–Cornill, H. 2002. „'We would have to invent the language we are supposed to teach': The issue of English as *lingua franca* in language education in Germany”. W: *Language, Culture and Curriculum* 15/3, 251–263.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C., Thorne, S. 2002. „Foreign language learning as global communicative practice”. W: D. Block, D. Cameron (red.) *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, 83–100.
- Niżegorodcew, A. 1995. „The communicative approach in the Polish context: strengths and weaknesses”. W: I. Przemecka, Z. Mazur (red.) *Studies in English and American Literature and Language. In Memory of Jerzy Strzetelski*. Kraków: Universitas, 271–278.
- Niżegorodcew, A. 2002. „Resisting pseudo–communicative language use”. W: E. Mańczak–Wohlfeld (red.) *Proceedings of the Tenth Annual Conference of the Polish Association for the Study of English*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 229–237.
- Pruta, D. 1998. „Students' and teachers' perception of culture and cultural elements in the ELT textbook”. Niepublikowana praca magisterska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Valdes, J. (red.) 1986. *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.